

# Sommaire

INTRODUCTION .....	2
I. Sommes-nous prêts à accueillir la mise en commun et la trace dans de bonnes conditions ? Quels sont les préalables ?.....	5
1. Les fondements de la mise en commun et de la trace : ces étapes sont-elles des étapes nécessaires et systématiques ? De quelle trace parle-t-on ?.....	5
2. Une différenciation inévitable.....	8
3. L'implication, la motivation, la gestion des rythmes, comme une réponse à Sénèque .....	10
II. Un travail collectif impliquant chacun vers une première trace organisée : l'utilisation de techniques d'animation de groupe .....	13
1. Partager des idées : l'exemple du brainstorming .....	13
2. Etablir des connexions, hiérarchiser les idées pour construire les compétences : le mind- mapping .....	17
3. Limites de la démarche, perspectives et finalités.....	19
CONCLUSION.....	22
Annexe 1.....	26
Annexe 2.....	27
Annexe 3.....	27
Annexe 4.....	31
Annexe 5.....	31
Annexe 6.....	32

# INTRODUCTION

---

Le « *libre choix des méthodes et des démarches* » auquel invitent les nouveaux programmes (2008)<sup>1</sup> renvoie l'enseignant à sa responsabilité pédagogique. Dès sa formation d'élève, il se construit une "personnalité pédagogique", laquelle est profondément influencée par ses expériences, confirmée ou détournée par ses valeurs, ses rencontres, ses connaissances, ses capacités d'analyse, son sens critique... Autrement dit, un conflit permanent entre ce qu'il est et ce qu'il souhaite devenir. C'est donc bien la question de la pédagogie, celle du "comment", que se pose le maître dans la pratique de son métier, le "quoi" étant défini par les programmes.

De manière manichéenne, on pourrait dire que s'opposent les méthodes déductives et inductives, les démarches transmissives et constructivistes, interrogeant la place du maître et le rôle de l'élève dans la construction du savoir. Si on étudie les documents officiels, la démarche est parfois suggérée, notamment en sciences : « *Observation, questionnement, expérimentation et argumentation (...) les connaissances et les compétences sont acquises dans le cadre d'une démarche d'investigation qui développe la curiosité, la créativité, l'esprit critique...* ». Les compétences se construisent alors par ce que J. Piaget appelle le **conflit cognitif**. Celui-ci fut relayé par Vygotsky<sup>2</sup> qui met en avant l'intérêt des interactions sociales. L'empreinte du **socioconstructivisme** est-elle encore prégnante aujourd'hui dans nos programmes ? On peut le penser. Les mots « *échange* » ou « *échanger* » sont cités 23 fois entre la page 12 et la page 34. Les programmes nous rappellent que les élèves devront échanger « *avec l'enseignant et entre eux, dans l'ensemble des activités* », et qu'« *ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe* ». Débattre et collecter les propositions, telles sont les fonctions de ces temps que nous appelons "mises en commun".

On pourrait alors se contenter d'un jeu de questions-réponses ou d'habiles utilisations des remarques des élèves, qui permettraient de faire avancer la leçon, cours magistral déguisé sans réelle participation des élèves. Mais il nous semble que l'institution attend des enseignants la mise en place de situations réelles de communication, où les élèves sont tour à tour **émetteurs** et **récepteurs** d'un message. On leur demande d'apprendre « *à tenir compte des points de vue des autres* », mais aussi de faire « *part de leurs besoins, de leurs découvertes, de leurs questions* », de faire des « *choix* », de

---

<sup>1</sup> BO hors-série n°3 du 19 juin 2008, p.3

<sup>2</sup> Cité par Perret-Clermont, A.-N. La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Peter Lang, 1979

« questionner, justifier un point de vue », d'« exprimer leurs réactions ou leurs points de vue », d'« apporter des réponses », de « débattre (...) et apporter des arguments ». On trouve d'ailleurs davantage d'explicitations autour de l'élève émetteur que de l'élève récepteur. Il semble que l'échange soit dans la philosophie des programmes un incontournable de l'acte d'apprentissage, dans la mesure où l'élève prend une part active dans la **relation de communication**. Le savoir n'est donc pas donné, il se construit par et pour les élèves. La première difficulté apparaît alors pour l'enseignant : comment permettre à tous les élèves une participation suffisante dans ces temps d'échange, en prenant en compte l'effectif de la classe, le temps consacré aux mises en commun, la gestion du groupe et les individualités ?

Etre capable de créer les conditions pour favoriser un échange qui emmène l'élève vers de nouvelles capacités, attitudes, connaissances, voilà une compétence que doit posséder le professeur des écoles aujourd'hui. Et la démarche ne s'arrête pas là. Il s'agit ensuite de consigner, de garder une **trace** de ce que l'on retient. Là aussi, les programmes (p.13) sont explicites et ce dès l'école maternelle : « *Les enfants sont mis en situation de contribuer à l'écriture de textes, les activités fournissant des occasions naturelles de laisser des traces de ce qui a été fait, observé ou appris. Ils apprennent à dicter un texte à l'adulte qui les conduit, par ses questions, à prendre conscience des exigences qui s'attachent à la forme de l'énoncé. Ils sont ainsi amenés à mieux contrôler le choix des mots et la structure syntaxique. À la fin de l'école maternelle, ils savent transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée.* ». Encore une étape où les compétences des élèves et de l'adulte doivent être multiples et complémentaires. Et le maître se pose à nouveau des questions : Dois-je laisser écrire des erreurs ? Puis-je accepter une trace trop pauvre, qui n'atteint pas les objectifs attendus ? Dois-je combler les manques, au risque de devenir interventionniste, de reprendre le pouvoir du savoir ? Comment gérer les digressions ? Ne serais-je pas plus efficace en étant plus prescriptif ? Parfois spectateurs, souvent influencés par d'autres facteurs que l'argumentation, certains élèves décrochent alors du processus d'apprentissage pour s'y réinscrire au moment de la mémorisation et de l'exercitation : comment évaluer et favoriser l'implication de tous les élèves ?

On le voit, ce **passage de la mise en commun à la trace écrite** pose de nombreux problèmes qui semblent trouver un élément de convergence : l'implication et le rôle de chacun dans la classe, maître et élèves. Une problématique se pose alors : quels outils et quelle organisation peut-on mettre en place pour faire de ces étapes des temps efficaces d'apprentissage pour tous les élèves ? La place du maître est centrale et influence celle des élèves. Il s'agit donc bien de mener une réflexion sur les dispositifs pédagogiques qui permettent une mobilisation effective et profitable à chacun dans les

temps de mise en commun et de construction de la trace, tout en s'interrogeant sur la place du maître dans ces temps d'apprentissage.

Je me contenterai ici de quelques propositions. Le sujet est en effet extrêmement complexe. Les facteurs influençant ces moments sont multiples et multiformes, difficiles à définir ou à repérer, et particulièrement variés. Ils supposent en effet des connaissances pluridisciplinaires qui demanderaient les apports de la psychologie, de la sociologie, de la didactique... Peut-être est-ce là l'origine du "vide pédagogique" qui existe actuellement sur cette thématique dans la littérature, et la difficulté de fonder un propos scientifique ? A ce sujet, j'ai pu interroger Philippe Meirieu au travers d'une correspondance. Celui-ci me concède que les connaissances sont considérées comme obsolètes. Pourtant, je m'inspirerai de ses travaux et de ceux d'autres auteurs pour analyser et enrichir notre réflexion.

Parmi les facteurs favorables ou défavorables aux étapes que nous étudions, il convient de considérer la séquence conçue par le maître dans son ensemble. Difficile en effet de réaliser une mise en commun riche et pertinente si le travail de recherche lui-même ne l'est pas (par exemple, parce qu'il est trop ou pas assez complexe ou parce que le dispositif pédagogique a échoué ...) ou que l'hétérogénéité n'ait pas été anticipée. Le débat est alors faussé. C'est pour cette raison que je commencerai par m'interroger sur la séquence en amont de la mise en commun. Cette première étape, différenciée, participera à la phase de conception, celle où il faut se poser la question qui engage : sommes-nous prêts à accueillir la trace dans de bonnes conditions ? Voilà la première responsabilité de l'enseignant qui fait l'objet d'une réflexion préalable. Ensuite arrive le stade embryonnaire, celui d'un travail collectif impliquant chacun vers une première trace organisée qu'il faut faire grandir. Nous réfléchirons à cette étape décisive, où la mise en commun et la gestion des rythmes d'apprentissage sont les conditions d'une naissance de la trace réussie. Pour conclure, le jour « J » : LA trace, institutionnelle, écrit social destiné à être lu, appris. Comment impliquer chacun dans ce moment où celle-ci va enfin voir le jour ? Il semble bien que nous nous lançons dans un projet ambitieux, celui de faire de chaque élève un acteur privilégié dans la naissance de la trace écrite.

# I. Sommes-nous prêts à accueillir la mise en commun et la trace dans de bonnes conditions ? Quels sont les préalables ?

Le sujet que nous traitons a pu faire l'objet de nombreux débats et expériences au sein des équipes avec lesquelles j'ai pu travailler, ou avec les stagiaires que j'ai pu recevoir dans ma classe en qualité de maître d'accueil. C'est ainsi que j'ai pris conscience de la nécessité d'une réflexion sur les préalables qui conditionnent la mise en commun et la trace écrite.

## 1. Les fondements de la mise en commun et de la trace : ces étapes sont-elles des étapes nécessaires et systématiques ? De quelle trace parle-t-on ?

Une première réflexion sera d'ordre épistémologique. Si, comme nous l'avons indiqué plus haut, l'institution nous invite très tôt (dès la maternelle) à « *laisser des traces de ce qui a été fait, observé ou appris* », sont-elles nécessaires et systématiques ? Au centre de ce débat, la question de la fonction de la trace apparaît. Professeur d'EPS de formation, mon arrivée dans le primaire m'a naturellement amené à comprendre **les intérêts et limites de la trace écrite**. En effet, l'EPS est de tradition orale : on voit rarement des élèves prendre des notes sur les contenus d'enseignement.

Je décide donc de mettre en place un cahier, destiné aux élèves, durant un cycle de natation dans un CM2. Ma collègue, qui suit la même progression que moi avec des élèves de même niveau n'utilise pas de cahier. Pour objectiver l'observation, nous centrons notre travail sur deux groupes d'élèves non-nageurs (en début de cycle), encadrés par le même maître nageur. Celui-ci me fait également des retours sur les comportements d'élèves, sous forme d'entretiens informels en fin de séance ; un entretien final, enregistré, vient finaliser nos échanges.

Le cahier a plusieurs objectifs, dont deux essentiels :

- ✓ sécuriser les enfants dans le grand bain,
- ✓ construire les règles d'actions, qui peuvent être définies comme l'ensemble des connaissances à maîtriser par l'élève pour que l'action soit efficace.

Les contenus du cahier, interdisciplinaires, se construisent au fur et à mesure des séances, en fonction des bilans et objectifs à venir. Une seule activité dans le cahier est rituelle : avant une séance, je présente aux élèves un schéma des situations qu'ils seront amenés à vivre à la piscine. Ils doivent alors imaginer, en grand groupe, une petite histoire qui pourrait expliquer le déroulement de l'activité.

Ainsi, ils ne doivent plus "sauter et nager vite jusqu'à la bouée", mais "sauter de l'avion prêt à exploser et nager le plus vite possible pour s'éloigner du lieu de l'explosion et se protéger"<sup>3</sup>. La trace écrite se déroule selon le principe de la dictée à l'adulte et ne prend pas plus d'une dizaine de minutes. L'histoire est ensuite communiquée à la classe d'à côté et lue aux élèves par la maîtresse, schéma à l'appui.

En relation avec cette trace, le maître nageur me confie qu'il n'a plus besoin de passer les consignes avec le groupe qui a construit la tâche imaginaire. L'autre groupe a également mieux mémorisé le parcours qu'à l'accoutumée, l'histoire étant un support efficace pour la mémorisation. Mais la différence entre les deux groupes est flagrante d'après l'intervenant municipal. Dans le "groupe sans cahier", seule une partie des élèves aurait mémorisé parfaitement le parcours, ce qui n'est pas le cas dans l'autre. Tous les enfants ne sont pas autonomes dans la compréhension de la tâche et le rappel est nécessaire. Ce constat est presque systématique et semble surprendre mon collègue. Lors de la dernière séance d'apprentissage, nous avons décidé d'inverser les démarches en classe avec l'enseignante du CM2 voisin. C'est donc au cours d'un décloisonnement que je suis allé préparer l'histoire avec la classe de ma collègue. De retour à la piscine, le constat est "sans appel" pour le maître nageur. La classe qui a préparé l'histoire est encore la plus autonome dans la mise à la tâche, bien que les groupes aient été inversés. La mise en commun et la trace joueraient alors un rôle fondamental dans la mémorisation, évitant dans le cas cité un temps de rappel des consignes.

Nous avons également travaillé en sciences et consigné dans le cahier les expériences. Des situations problèmes menées en petit bassin, permettent aux élèves de mieux appréhender les phénomènes (influence de la forme et de la masse de l'objet sur la flottabilité, notion de densité...). Ainsi, ils doivent couler ou flotter sans bouger ou en mouvement, en remplissant ou non les poumons d'air, en jouant avec des objets aux densités différentes... Ici encore, les deux classes vivent les mêmes situations. Avec les élèves de ma collègue, les situations sont vécues pour elles-mêmes, sans préparation ou retour particulier. Dans ma classe, les élèves travaillent dans un premier temps en amont de la situation (présentation brute du problème, émission d'hypothèses), puis a posteriori (retour sur les hypothèses, bilan et institutionnalisation des connaissances). Lors des premières séances, le maître nageur ne constate rien de très différent entre les deux groupes. Il remarque toutefois un enthousiasme plus important de la part de mes élèves, certainement suscité par l'émission d'hypothèses les rendant davantage acteurs du projet. Leurs réactions, en leitmotiv, en témoignent : « c'est moi qui avais raison », « j'te l'avais dit »... C'est après quelques séances que le maître nageur

---

<sup>3</sup> Annexe 1

fait un constat qui m'interpelle : il m'affirme que mes élèves, de retour dans le grand bain, prennent appui sur les expériences réalisées en petit bassin. Ils anticipent pendant les consignes en annonçant les stratégies qu'ils vont utiliser. Ils expliquent aussi de manière très spontanée, sans qu'il y ait nécessairement d'attente de l'adulte référent, la manière dont ils s'y sont pris pour récupérer un objet : jeu des déménageurs, nager longtemps sous l'eau, remonter rapidement à la surface après avoir sauté... Les élèves semblent développer une motivation intrinsèque pour exprimer leurs stratégies et transfèrent les connaissances à d'autres situations. Dans l'autre classe, le phénomène est plus marginal et concerne uniquement des élèves que ma collègue qualifie de « tête de classe ». Au plan moteur, nous n'avons pas constaté de différences significatives entre les deux groupes en ce qui concerne les performances pures, lors de l'évaluation finale. On peut toutefois remarquer que les mises en commun et les traces écrites en classe dans le premier groupe ont permis aux élèves de réguler, d'organiser et de construire la pensée.

Il semble donc que ces deux étapes représentent un intérêt dans la construction des connaissances, et plus particulièrement pour les élèves en difficulté. Elles permettent la **structuration de la pensée** et le **développement de la mémoire**. « *La mémoire est une fonction permettant de capter, d'encoder, de stocker et de restituer les informations et les stimulations que nous recevons* » nous dit Cédric Clouchoux (2008)<sup>4</sup>. Il ajoute que l'**encodage** « *permet de donner un sens à une information* ». Dans cette perspective, oral et écrit sont complémentaires et offrent deux entrées pour l'encodage et la mise en mémoire. Dans mémoriser au cycle III (1995)<sup>5</sup>, les auteurs affirment qu'on « *ne retient bien que ce qui a été réactivé plusieurs fois* ». Ils entendent par **réactivation** « *l'acte mental qui consiste à associer remémoration et réactualisation des connaissances* ». Dans la démarche que nous avons mise en place, les différents temps, d'oral, d'écrits et d'expérimentations par les élèves, ont effectivement permis des répétitions qui doivent favoriser la mise en mémoire des connaissances.

Qu'en est-il des disciplines enseignées à l'intérieur de la classe, dans un cadre plus habituel ? Prenons l'exemple de l'enseignement des langues vivantes en nous appuyant sur un rapport de l'IGEN<sup>6</sup> (2001). Selon ce rapport, les maîtres « *dans leur grande majorité* » ne considèrent pas la langue étrangère comme une matière dans la mesure où elle n'est pas évaluée et où la place de l'écrit est minimisée. Cette attitude est à la fois positive et néfaste.

---

<sup>4</sup> CLOUCHOUX, Cédric. « La mémoire et le cerveau » in La mémoire, outil et objet de connaissance. Forges de Vulcain, 2008. pp. 37-48.

<sup>5</sup> CHAMPAGNE, Claude ; HUVIER, Brigitte ; ROUMIEUX Suzanne. Mémoriser au cycle III. Nathan pédagogie, 1995.

<sup>6</sup> Rapport de l'IGEN, L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire. Ministère de l'éducation nationale, 2001. <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/lvprimaire.pdf>

Si ce point de vue permet d'entretenir plaisir et motivation chez leurs élèves et encourage les maîtres à s'investir, il s'avère préjudiciable à la mise en place d'un véritable apprentissage, car on ne considère pas cette matière avec autant de sérieux que les autres. C'est le moment de récréation, « *la bouffée d'oxygène* », « *le moment de plaisir* » qui intervient après l'effort, l'écrit, la note, l'activité scolaire. On le voit, l'écrit devient un objet de tensions et l'activité scolaire reprend une acception péjorative. J'ai eu confirmation de ce sentiment à la lecture de plusieurs articles de la revue de didactique et de pédagogie du français, consacrée aux « traces » (2004)<sup>7</sup>. C'est ainsi que Michelle Calonne et Cyrille Larat évoquent ces moments particuliers où il s'agit de prendre des notes, garder une trace de ce qui s'est dit ou fait. Cyrille Larat décrit combien, avec ses élèves de lycée professionnel, le moment de la trace écrite est vecteur de tensions entre le maître et les élèves, et témoigne d'un profond malaise. Le rapport de l'IGEN précédemment cité note qu'à leurs yeux, « *l'écrit donnerait un caractère plus scolaire à la discipline langues vivantes et risquerait de mettre les élèves en difficulté (...)* ». On repère là une limite dans le moment de la trace écrite, qui semble entretenir avec les élèves en difficulté une relation très particulière, tant du point de vue des élèves que de celui des enseignants. Je partage également ce sentiment qui à mon sens démarre lors de la mise en commun à l'origine de la trace. Quelles sont les stratégies qui me permettraient de créer un climat favorable et une plus grande participation lors de ces étapes efficaces pour l'apprentissage ?

## 2. Une différenciation inévitable

« *Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles* » (Latin. Sénèque, Lettres à Lucilius [env. 64])

Espérer que tous les élèves participent à la mise en commun, c'est d'abord leur en donner les moyens. Je me suis donc imposé un contrat, celui de créer pour chacun une relation au savoir en **décalage optimal** avec ses propres compétences. Linda Allal<sup>8</sup>(1979) a amené ce concept qui existe « *lorsque les informations fournies par la tâche peuvent être assimilées par les élèves, mais font surgir en même temps des contradictions et des conflits qui sollicitent un dépassement de son mode de fonctionnement actuel* ». L'optimisation de l'apprentissage passerait par la création d'un « *décalage optimal entre la structure actuelle du sujet et la structure de la tâche* » (L'évaluation formative dans un enseignement différencié, 1979).

---

<sup>7</sup> Collectif d'auteurs chercheurs dirigés par DARRAS, Francine. « Traces » in Revue de didactique et de pédagogie du français. Recherches, 2004.

<sup>8</sup> Allal, L., Cardinet J. et Perrenoud, Ph. (dir.), L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Lang, 1979

Cette ambition, ramenée à l'échelle de la classe et de notre problématique, implique une différenciation pour que chacun soit en mesure de participer et d'apporter dans l'échange. Différencier oui, mais comment ? Ph.Meirieu, s'inspirant de De Perretti et de Legrand, distingue dans un ouvrage où il aborde largement la différenciation, Ecole mode d'emploi, deux grandes manières de différencier les modalités d'apprentissage au sein d'un groupe classe : « *la différenciation successive* » et « *la différenciation simultanée* ». Face à cette dichotomie, nous nous sommes naturellement orientés vers la différenciation successive. Selon l'auteur, elle se pratique dans les situations collectives, le plus souvent lors « *d'engagement d'un apprentissage, de découverte de notions nouvelles, de construction d'un nouveau concept* ». Le maître garde la direction des opérations et fait varier les questionnements, les outils ou encore les supports, au sein d'une même activité complexe qui concerne donc tous les élèves. Les objectifs ici sont « *la construction du sens commun, l'émergence des représentations, la mise en évidence des conceptions, la mesure approximative du niveau de maîtrise de la compétence principale en construction* » par chaque élève. Pour rassembler ces informations essentielles, pour construire la suite des apprentissages, le maître doit réussir à placer tous ses élèves en situation maximale de réussite tout au long de la séquence et, par conséquent, trouver (et si possible avoir prévu) les supports, les situations intermédiaires, les tâches nouvelles, les principes de regroupement des élèves qui feront fonctionner efficacement cette différenciation.

Néanmoins, l'objectif n'est pas qu'ils réussissent tous mais bien qu'ils aient les moyens de participer à la mise en commun et que la dévolution du problème soit amorcée. Je me pose donc systématiquement cette question : tous les élèves (et particulièrement ceux qui rencontrent des difficultés manifestes, aujourd'hui, dans cette tâche) sont-ils capables de s'investir dans l'activité commune, d'y progresser avec les autres le plus loin possible ? Dans le cas contraire, je dois lui en fournir les moyens humains ou matériels.

En conséquence, j'ai cherché à analyser les conséquences du sentiment qu'a l'élève, concernant sa capacité à apporter quelque chose au groupe. Ainsi, j'ai fourni à chacun un carton (plastifié et tenant sur un socle) à deux faces : l'une rouge, l'autre verte. Ce carton, dans cette phase précise de l'apprentissage, permet à l'élève de communiquer s'il se sent ou non prêt à apporter des éléments sur la tâche qui est à l'ordre du jour. Le nombre de cartons verts s'est accru au fil du temps et certains élèves ont profité de ce dispositif, s'engageant plus volontiers, sans sollicitation. Cette démarche semble les renvoyer à leurs responsabilités personnelle et collective. Mais certains élèves ne se sentent jamais prêts, ne souhaitent pas s'engager, "prendre des risques".

Après plusieurs semaines de fonctionnement, une réelle implication dans la mise en œuvre des outils et des stratégies de différenciation, je constate que quelques élèves restent absents des temps de mise en commun. Du moins, ils n’y participent pas activement. Ressentant mon désarroi ou influencés par l’émulation du groupe, ils tournent parfois leur carton du côté vert. Je leur demande alors de s’exprimer. Pas de réponse... Ou un « je ne sais pas » qui ne fait que renforcer mon sentiment d’impuissance. Parfois, la pensée que ces élèves ne font pas d’effort domine et m’empêche de concevoir les choses autrement. Mais n’est-ce pas ce que je leur propose qui les marginalise ainsi ? Comment expliquer et apporter à ces élèves les moyens de faire partie du groupe, d’en être un acteur ?

### 3. L’implication, la motivation, la gestion des rythmes, comme une réponse à Sénèque

Cet ensemble de causes conscientes ou inconscientes dont nous venons de parler, qui sont à l’origine du comportement individuel, fait émerger le concept de motivation. Dans **la théorie de la motivation intrinsèque** que nous proposent Deci et Ryan (1975)<sup>9</sup>, l’un des deux facteurs déterminant est **le sentiment de compétence**. Une action qui réussit, de bons résultats, mais aussi des informations régulatrices le valorisent. Les élèves qui ont un sentiment de compétence faible concernant leur capacité à oraliser, ont des difficultés à s’investir sans contrainte dans cette tâche orale et restent inhibés. Je décide d’utiliser les traces personnelles dans les mises en commun. Plus besoin de passer d’un code écrit, celui du cahier, à un code oral. J’espère ainsi éviter les inhibitions liées à la verbalisation. Le cahier sera exploité directement, et l’écrit mis en commun. C’est le maître qui décide, après une nécessaire analyse des productions d’élèves, de mettre en exergue telle hypothèse ou d’analyser telle proposition. Après trois séquences dans diverses disciplines (mathématiques, français, sciences) utilisant systématiquement la présentation des procédures par le biais du vidéoprojecteur, j’ai essayé de mettre en corrélation la participation des élèves et le progrès. Ma collègue, dans une classe de même niveau, suit la même progression avec des mises en commun strictement orales. Les séances de mise en commun sont filmées puis les participations individuelles comptabilisées. Au plan pragmatique, le vidéoprojecteur associé à l’appareil photo numérique devient alors un précieux allié. La photocopieuse remplace éventuellement cet outil technologique, avec l’inconvénient de différer la mise en commun.

---

<sup>9</sup> Deci et Ryan, 1975, cités par Thill, E. E. Introduction à la psychologie de la motivation. Éditions Études Vivantes, 1993.

Pour éviter de tomber dans un contrat didactique trop évident et une relation pédagogique où le maître est omniscient, je présente également des erreurs que je sélectionne en fonction de leur intérêt. En effet, si je ne présente que les procédures expertes ou les propositions valables, j'inhibe tout débat et forme d'esprit critique nécessaires à la **structuration personnelle**<sup>10</sup>. Avant de parler du bilan objectif que nous faisons de ces expériences, il me paraît essentiel de revenir sur mes impressions vécues, parce qu'elles ont profondément influencé ma réflexion.

Dans la démarche alliant le verbal et le visuel que j'utilise dans ma classe, chacun peut devenir acteur dans la construction d'un savoir collectif, toute production étant susceptible d'être exploitée. Parfois contre son gré ou à son insu, l'élève voit son travail exposé sans qu'il en ait à l'origine l'intention (ce qui n'est pas sans poser problème : on n'écrit pas nécessairement pour communiquer) ou le souhait. Avec le recul, cette situation m'apparaît peu souhaitable dans la relation que j'entretiens avec les élèves. Elle remet en cause la confiance instaurée et érige le maître en décideur qui, malgré les réticences ou la pudeur de certains à montrer leur travail, impose ce fonctionnement. Ce sentiment est conforté par le constat de la difficulté de ces mêmes élèves à s'exprimer en grand groupe, ce qui n'est pas le cas en groupe restreint ou dans une discussion informelle. C'est donc bien le grand groupe, en situation scolaire, que ces élèves redoutent. J'ai pris ensuite la précaution de poser la question aux élèves : « m'autorises-tu à partager ce travail avec les autres ? » Dans un premier temps, cette démarche inhabituelle pour eux les amenait à un « oui » de complaisance. Après quelques jours de pratique et mon témoignage répété de respect pour leur décision, en les déconditionnant de toute forme de manipulation, les « non » commençaient à se généraliser pour les élèves visés par cette démarche, jusqu'à devenir systématiques. Humilité, pudeur, égoïsme, dévalorisation de soi? Difficile de le définir. Dans un second temps, je prends conscience de l'appauvrissement de l'oral dans la classe, la communication étant médiatisée essentiellement par les écrits d'élèves. Même si les propositions suscitent parfois des explicitations intéressantes, elles proviennent rarement de l'auteur qui a souvent l'impression d'avoir tout dit, de ne rien devoir ajouter. C'est alors la confrontation entre les différentes propositions qui couvre le champ oral de la mise en commun. Le constat est évident : ce sont toujours les mêmes qui s'expriment. Les inhibitions perdurent et les mises en commun sont assurées par quelques uns. Notre problème persiste donc pour certains élèves et je n'ai pas réussi à utiliser la théorie de la motivation intrinsèque pour créer de réelles transformations à ce sujet.

---

<sup>10</sup> Citons à ce sujet les travaux de Doise et Mugny qui prolongent ceux de Piaget et Vygotsky. Ils présentent les interactions entre pairs comme source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs. Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes. Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir.

En comparant les évaluations des deux classes, les progrès réalisés et la participation effective, il semble que les élèves aient mieux progressé dans ma classe que dans celle de ma collègue. Nous émettons l'hypothèse suivante : quand les propositions sont complexes et qu'une représentation facilite la compréhension, un support visuel permet à chacun si ce n'est de participer, au moins de comprendre les procédures exposées et de suivre le débat.

Pour résumer, représentons-nous d'abord un schéma de communication basique avec un émetteur et un récepteur. Notre démarche ne semble pas aboutir pour l'élève en tant qu'émetteur oral quand il n'est pas ou peu participatif (il n'y a pas plus de participation), mais prend tout son sens pour cet élève quand il est récepteur. On travaille sur **deux canaux de communication, le visuel et l'auditif**, favorisant ainsi les apprentissages pour le plus grand nombre. On pourrait alors parler de « participation passive » pour l'élève récepteur, dans la mesure où l'acte de communication a suscité davantage d'intérêt, d'écoute, et témoigne d'un réel apprentissage dans des situations d'évaluation. L'analyse des séances filmées ne montre pas de participation plus importante dans ma classe que dans celle de ma collègue. Le nombre de prises de parole et de participants à la mise en commun est similaire.

Les progrès sont plus importants dans la classe qui utilise les deux canaux de communication, en s'appuyant directement sur les écrits des élèves. La participation de l'élève, que l'on pourrait qualifier d'active, rassure le maître parce qu'elle lui donne une preuve objective de son implication dans la situation d'apprentissage. De plus, elle crée l'émulation nécessaire dans la construction d'une compétence dans un groupe, développe des compétences personnelles à l'oral, donne un statut d'acteur à l'élève dans le groupe classe. Il s'agit donc maintenant de pérenniser le mariage du visuel et de l'auditif, tout en suscitant davantage de participations spontanées pour chacun lors de la mise en commun.

## II. Un travail collectif impliquant chacun vers une première trace organisée : l'utilisation de techniques d'animation de groupe

Il convient donc maintenant de « *se tourner vers ce qui se rapporte au côté pratique* [des temps de mises en commun et de la trace écrite], *de l'exercice de ceux-ci ou du savoir-faire exigé* ». Ramené à notre problématique, nous venons de citer la définition de ce qu'est **la technique** pour l'encyclopédie Larousse en ligne. **Les techniques d'animation de groupe** sont nombreuses et facilitent la production d'un groupe visant un objectif de travail, d'information ou de formation. Elles doivent s'adapter au contexte et évoluer en fonction des besoins pour être efficaces. Nous choisirons donc l'une de ces techniques et explorerons ses limites et intérêts, son champ d'application et les évolutions que l'on peut y apporter. Cette réflexion ne prétend pas répondre au problème que nous nous posons dans son ensemble, mais inaugure une démarche transférable à d'autres techniques que nous exposerons plus loin.

### 1. Partager des idées : l'exemple du brainstorming

Parmi les techniques de communication, **le brainstorming** semble être une réponse appropriée. Dans l'encyclopédie en ligne Wikipédia, on trouve une définition synthétique de la technique. La principale promesse de la méthode est la récolte d'idées nombreuses et originales. « *Les deux principes qui sous-tendent le brainstorming sont la suspension du jugement et la recherche la plus étendue possible. Ces deux principes se traduisent par quatre règles : ne pas critiquer, se laisser aller, rebondir sur les idées exprimées et chercher à obtenir le plus grand nombre d'idées possibles. Ainsi, les suggestions absurdes et fantaisistes sont admises durant la **phase de production** et de stimulations mutuelles. En effet, les participants ayant une certaine réserve peuvent alors être incités à s'exprimer, par la dynamique de la formule et les interventions de l'animateur.* » Cette phase de production est encadrée :

- en amont, par une **phase de présentation**, introduisant un sujet clairement exposé et les règles de fonctionnement de la technique ;
- en aval, par une **phase d'exploitation** qui permet de reformuler ou faire préciser les idées floues ou peu claires, éliminer les idées sans liens exploitables avec le sujet traité, les redondances ou les formulations différentes ayant le même sens.

La technique demande à être adaptée au contexte de la classe. Après quelques expériences vécues sur le terrain, elle est plus simple à mettre en œuvre en début qu'en fin de séquence. Pour en témoigner, voici deux expériences choisies, que nous analyserons et critiquerons ensuite :

### Présentation de la première séance : déballage des questions et représentations<sup>11</sup>

Dans un CE2/CM1, je démarre une progression sur l'étude d'un insecte : le phasme. Les élèves arrivent un matin et découvrent un « aquarium sans eau dedans ». Cette réflexion échappe à l'un d'entre eux, bien qu'ayant demandé d'entrer en classe en gardant dans la tête toutes les réactions, questions ou remarques qu'ils avaient envie de formuler. La frustration est grande... Ils viennent par petits groupes observer l'intérieur du terrarium pendant que les autres travaillent en autonomie sur une autre tâche. Non-initiés au brainstorming, je leur en explique le fonctionnement. J'ouvre ensuite la page d'un logiciel qui me permet d'écrire de petites cartes sous forme de post-it<sup>12</sup>. Au centre de la feuille, l'attente est clairement exprimée : « Que dire à propos de ces animaux que le maître a amené en classe ce matin ? » Ici, pas de travail individuel de préparation à l'écrit : je compte sur la spontanéité et l'interaction des propositions.

Les questions et remarques sont nombreuses (il n'est pas inutile d'avoir une frappe rapide au clavier...) ; lors des premiers brainstormings, j'ai souvent été déstabilisé. Mais je me suis contraint au respect des règles en toutes circonstances, en assimilant au fil des expériences leurs fondements et leurs incidences sur les apprentissages transversaux. C'est ainsi, pour en revenir à notre séance, que certains élèves tentent d'amuser leurs camarades : « Est-ce qu'ils font caca ? », « Ils se sont montés dessus parce qu'ils font l'amour. » Tous n'ont pas pris conscience que ces remarques aux allures futiles seront riches pour la suite de la séquence. D'autres propositions, difficilement acceptables dans un autre cadre, sont pourtant notées sans retenue. Ainsi, lorsqu'un élève au cours de cette séance me propose : « Comment les criquets mangent de type de bêtes ? », je l'écris. C'est dans la troisième partie du brainstorming que sa question sera reprise par un camarade qui lui demandera des précisions. Je note donc tout ! Seule une entorse est faite à la règle : lorsque certains ont des formulations inexactes au plan linguistique, je me permets de corriger avec leur accord. Ainsi, lorsqu'un élève me propose « Est-ce qu'ils peuvent y aller dans l'eau ? », je note sa proposition en la reprenant à haute voix : « Est-ce qu'ils peuvent aller dans l'eau ? », en ajoutant « C'est bien ça ? ». Mon intervention

---

<sup>11</sup> Annexe 2

<sup>12</sup> Je réalisais mes premiers brainstormings sans l'outil informatique en demandant aux élèves d'écrire leur post-it à leur place et de venir le mettre au tableau en le lisant au grand groupe. La démarche était valable mais peu efficace. De plus, les post-it ne pouvaient être lus (compte tenu de la taille des caractères) et limitait l'un des fondements de l'exercice : l'association d'idées. En effet, après un certain nombre d'idées, il est impossible de retenir l'ensemble des items et de provoquer des associations à retardement.

permet de ne pas fixer cette erreur pour l'ensemble des élèves, et évite d'inhiber la parole des intervenants. Il faut préserver la spontanéité et le dynamisme du groupe.

### Présentation de la seconde séance : collecte de procédures dans une séance de mathématiques

Depuis plusieurs années, je travaille en CM2 avec le manuel Ermel en mathématiques. Lors d'une séance consacrée à la comparaison de décimaux (p.482 à 490), je pratique chaque année la mise en commun proposée : après que le maître ait demandé aux élèves de rédiger « *une règle qu'il suffirait d'appliquer pour comparer n'importe quel couple de nombres décimaux (...) le maître examine les travaux des enfants afin de choisir les règles qu'il souhaite mettre en débat lors de la deuxième séance* ». La méthode correspond à celle que nous avons mise en place dans la première partie de ce mémoire. Nous décidons de la comparer avec celle du brainstorming. Les enfants proposent spontanément leur procédure, en cherchant à la communiquer. Le fond des propositions reste inchangé : certains formulent des règles générales et ont une forte capacité d'abstraction (« *Comparez d'abord la partie entière. Si elles sont égales, prenez les chiffres des dixièmes et comparez-les* »), d'autres dictent des exemples (« *12,3 est plus grand que 12,2534 parce que le dixième de 12,3 est plus grand que le dixième de 12,2534* »), et les derniers proposent la solution brute, sans répondre réellement à la consigne. Deux enfants, qui ont bénéficié d'une aide sous forme de manipulation, font partager leur procédure au reste du groupe, à l'oral. Avec la proposition du manuel, ces élèves n'auraient pu s'exprimer. Je photographie ensuite leur travail (matériel de numération adapté à la didactique des décimaux : cubes, plaques, barres...) afin de le faire apparaître dans le brainstorming, visuellement.

C'est maintenant, dans le traitement des propositions, que la démarche du brainstorming est très différente. Les principes sont appliqués : l'animateur de la technique doit tout noter alors que le manuel sollicite un choix du maître. Pour les élèves en difficulté, voici les **avantages** que j'ai pu relever :

- ✓ Concernant leur difficulté à prendre en compte les autres propositions. Dans la phase de production, aucune idée n'est exclue. Les propositions redondantes, par exemple, sont notées. L'égoцентризм enfantin dont parle J.Piaget<sup>13</sup> ne permet pas à certains élèves en difficulté de

---

<sup>13</sup>. L'égoцентризм enfantin traduit l'indifférenciation du sujet et de l'objet ainsi que la confusion du point de vue propre avec celui d'autrui : il est donc lié à un phénomène de centration sur l'activité ou sur les intérêts propres et à une négligence de la réalité objective et des réciprocity des points de vue. Il est lié à un déséquilibre de l'assimilation et de

prendre en compte la proposition des autres s'ils ne peuvent l'assimiler à la leur ou la différencier. La phase d'exploitation permettra de pallier ce besoin. Ils apprennent progressivement à reconnaître les propositions similaires, ce qu'ils ne peuvent pas apprendre dans le cas contraire.

- ✓ Concernant la charge cognitive. Les propositions arrivent une à une puis sont reprises dans la phase d'exploitation occasionnant des reformulations successives, des comparaisons, des justifications. Dans la proposition du manuel, toutes les procédures sélectionnées arrivent "en bloc" par le biais de l'écrit : certains sont en surcharge cognitive.
- ✓ Concernant les difficultés d'abstraction. Dans la phase d'exploitation, les élèves expliquent les analogies et relient les exemples et les règles. Les justifications, dans un langage d'enfant à enfant, favorisent la compréhension.
- ✓ Le lien entre la situation problème et la trace écrite est plus authentique. L'élève voit, concrètement, la trace se construire tout au long de la séquence. Visuellement, les écrits (ici le brainstorming) s'enrichissent, se connectent, pour être finalisés en une trace institutionnalisée. Ils sont commentés et justifiés à l'oral en permanence, ce qui complète les attentes des élèves au profil plus auditif.

Néanmoins, Ph. Meirieu<sup>14</sup> objecte au brainstorming les **dérives économiques et fusionnelles**. Lorsqu'un groupe veut aller au plus vite et au plus efficace, il a tout intérêt à ne pas apprendre mais à confier les tâches à ceux qui savent déjà les faire ou à chercher quelqu'un qui puisse fournir une solution toute prête. L'apprentissage est, en effet, toujours, une solution très coûteuse qui exige de suspendre un moment les pressions de la production pour perdre du temps, gâcher du matériel, initier les incompetents, ...etc. C'est ce que l'auteur appelle **la logique économique**, ou encore productiviste. Symétriquement, le maître peut amener le groupe à une attitude plus altruiste, où la coopération-apprentissage devient un objectif : « *Faites un bon produit... mais faites en sorte que tout le monde y participe et que les moins compétents apprennent quand même quelque chose!* » On bascule dans ce que Meirieu nomme une « *dérive fusionnelle* » : ne pouvant réaliser des injonctions contradictoires, il

---

l'accommodation. (Sources : Extrait de LEGENDRE-BERGERON, M.-F . Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget, Gaëtan Morin Ed., 1980)

<sup>14</sup> MEIRIEU, Philippe. Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe ? 1, Chronique sociale, 1984.

se retourne vers lui-même et se donne son propre bien être comme objectif. C'est ainsi que des individus se "réconcilient" dans de brefs moments de chahut ou dans une fuite vers des modes de fonctionnement où l'affectivité devient dominante (désignation d'un bouc-émissaire, recherche de la protection d'un leader, établissement de relations préférentielles entre des couples symboliques, etc.). « *Il est clair qu'un groupe mobilisé sur une tâche et qui veut la réaliser voudra **savoir** comment y parvenir... mais rien ne garantit, pour autant, qu'il voudra **apprendre** comment y parvenir!* » nous dit Ph. Meirieu. Autrement dit, le groupe peut donner l'illusion à l'enseignant que la séance a transformé l'élève, alors qu'elle s'est contentée de faire évoluer le produit. Dans notre séance sur les représentations, lorsque personne ne maîtrise les compétences liées au problème posé, ces dérives n'existent pas. Par contre, lorsque les niveaux de compétences commencent à être inégaux, le maître peut instaurer la mise en place d'un « **groupe d'apprentissage** »<sup>15</sup>. Nous reviendrons sur cette notion qui, selon l'auteur, évite l'exclusion et la marginalisation des moins compétents.

Ph.Meirieu insiste sur l'objectif d'apprentissage que devrait viser la technique du brainstorming : permettre de relier des éléments qui, dans le fonctionnement habituel de la pensée, sont dissociés. Or, à elle seule, elle n'y parvient pas. Tout au mieux, les élèves ont pu exprimer leur pensée. Il convient donc de faire évoluer ce "remue-méninge" (c'est le nom francisé de la technique) avec l'objectif de dialectiser, de mettre en relation des informations dans une sorte de va-et-vient entre les notions.

## 2. Etablir des connexions, hiérarchiser les idées pour construire les compétences : le mind-mapping

Le **mind-mapping** (autrement appelé carte heuristique, carte des idées, carte conceptuelle, schéma de pensée, carte mentale, arbre à idées ou topogramme), est un diagramme qui représente les connexions sémantiques entre différentes idées, les liens hiérarchiques entre différents concepts intellectuels. À la base, il s'agit d'une représentation principalement arborescente de données, basée sur les mêmes principes que l'organigramme (l'un étant en fait une variante de l'autre et réciproquement). Là encore, l'outil informatique associé au vidéoprojecteur apporte un confort de travail pour l'enseignant, une gestion pédagogique optimale (visibilité, ergonomie, rythme...).

J'ai pu observer les professeurs des écoles stagiaires dans ma classe, séduits par l'outil, s'y essayer. Certaines conditions sont requises pour que la séance fonctionne au plan pédagogique, telle que la maîtrise de l'outil informatique et du logiciel, ou la vitesse de frappe. D'autres étudiants ont

---

<sup>15</sup> MEIRIEU, Philippe. Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2, Chronique sociale, 1984.

pallié leurs lacunes en utilisant des post-it. Les papiers autocollants ont l'inconvénient de ne pas être visibles en grand groupe. De plus, le rythme de la séance est ralenti si le maître rédige lui-même les post-it au fur et à mesure des propositions. Par contre, en petit groupe, quand les post-it sont préparés à l'avance, la séance est particulièrement riche.

Cet outil, le mind-mapping, n'est pas un effet de mode, contrairement à ce que l'on pourrait penser ou lire, puisqu'il aurait été inventé par Aristote dans sa version basique : la représentation hiérarchique. Selon l'encyclopédie en ligne Wikipédia, « *Le concept des cartes heuristiques a été formalisé par un psychologue anglais, Tony Buzan. L'idée lui vint alors qu'il écrivait Une encyclopédie du cerveau et de son utilisation<sup>16</sup>. Il utilisait également ce système sans lui donner de nom dans ses cours sur la chaîne BBC. Les travaux de Tony Buzan ont montré que nous avons tendance à privilégier les activités de l'hémisphère gauche du cerveau (logique, pensée rationnelle, classement, langage) par rapport à celles de l'hémisphère droit (créativité, pensée holistique, capacité de synthèse).* »

A la suite d'un brainstorming et dans le but d'initier une trace construite, les élèves vont pouvoir créer des **connexions**. Je procède alors en trois étapes<sup>17</sup> :

- ✓ Dans un premier temps, ces connexions n'ont rien de hiérarchique mais les élèves les regroupent par analogie. La consigne du maître est toujours la même : « Quelles sont les idées qui vont ensemble ? ». Je déplace alors les propositions pour les regrouper sans créer de liens.
- ✓ Ensuite, les enfants créent les connexions en justifiant leurs choix. Des connecteurs logiques peuvent alors apparaître. Ils seront utiles lors de la rédaction de la trace. Chaque groupe d'idée va alors prendre une couleur particulière, ce qui facilite la communication (« Moi, je mettrais plutôt tel item dans le groupe jaune parce que... »).
- ✓ Enfin, les élèves hiérarchisent les groupes d'idées dans le but de rédiger une trace. Cette étape n'intervient que dans le cas où la trace reprend l'ensemble des informations<sup>18</sup>.

Pour certaines séquences, **la map** (c'est-à-dire l'ensemble des cartes sur un même sujet) évolue au fur et à mesure de la séquence. Certaines informations sont invalidées, d'autres évoluent. Ainsi, elle

---

<sup>16</sup> Sitographie : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Carte\\_heuristique](http://fr.wikipedia.org/wiki/Carte_heuristique)

<sup>17</sup> Annexe 3

<sup>18</sup> Dans l'exemple des représentations concernant les phasmes en sciences, chaque groupe d'informations sera traité par un groupe de travail qui sera amené à rédiger sa trace. Les uns travailleront sur l'alimentation, les autres sur l'habitat... Cette troisième étape n'existe pas.

constitue une trace provisoire, qui évolue avec les résolutions de problèmes, les lectures, les débats... Elle remplit son rôle de trace en tant que support à la mémoire, structuration de la pensée. Elle est un garant d'un savoir construit par et pour les élèves. Au-delà de ses apports fondamentaux, j'ai constaté de nombreux **avantages** dans cette démarche, et particulièrement pour les élèves en difficulté :

- ✓ La map, si elle peut être considérée comme un outil support à la mémoire, joue aussi dans notre approche le rôle de répétiteur favorisant la mémorisation. L'élève lit et entend à plusieurs reprises au cours d'une séquence les mêmes informations.
- ✓ Le visuel et l'auditif sont systématiquement associés. Par exemple, le début de chaque séance peut être assisté de la map lors du temps de rappel de la séance précédente. On sait l'importance que représente cette recontextualisation pour les élèves en difficulté, si on veut éviter de les "perdre". Elle n'en est alors que plus efficace.

Le rythme des apprentissages est davantage respecté et ne passe pas artificiellement d'une situation problème à une vérité formalisée. Sur le fond, nous reprenons **la démarche de construction d'outils**, présentée par Joël Lagache (IEN Lille 1 centre, premier degré)<sup>19</sup>, qui permet à l'élève de construire un outil personnel en trois temps, sous forme de collection, assisté dans les deux premières étapes par le collectif. Nous déciderons donc parfois de laisser l'élève rédiger seul sa trace définitive. Au-delà de la valeur d'outil, cette tâche peut être un moyen d'évaluer la compréhension de l'élève. Cette démarche s'apparente, sous une autre forme, à celle que J.J. Calmelet décrit dans le BD Nord n°102<sup>20</sup> concernant la réflexion sur l'affichage, qui « *doit être rapprochée de celle ayant trait au cahier de référence. Sa fonction est la même : la synthèse contextualisée qui outille provisoirement la classe. Le recours à l'affiche "brouillon" est une excellente et rapide étape intermédiaire, provisoire, qui conduira à un écrit plus formel, structuré, final, une affiche synthèse reproduite sur le cahier référence.* »

### 3. Limites de la démarche, perspectives et finalités

Plusieurs **difficultés et limites** sont apparues dans ma démarche, dès le brainstorming :

- ✓ Lors des premières séances, l'objectif consiste à faire participer les élèves en difficulté ; or ils sont restés inhibés à l'oral. Ils ont eu besoin d'assimiler, de se sentir en sécurité,

---

<sup>19</sup> Annexe 4, document distribué lors des animations pédagogiques de la circonscription de Lille Hellemmes l'animation pédagogique du mercredi 27 octobre 2008

<sup>20</sup> BD Nord n°102 (Traces, supports et matériels : quelques éclairages utiles). Site de l'inspection académique du nord, 2008.

de comprendre l'enjeu de ces formes de travail. Après quelques séances, les résultats ont progressé et sont devenus objectivement positifs au regard du nombre de prises de parole, ou encore de la richesse du contenu.

- ✓ Ensuite, dans l'expérience que j'ai pu avoir en CLIS cette année, les élèves ont eu des difficultés importantes dans la catégorisation<sup>21</sup>. J'ai alors découvert au cours d'une animation pédagogique un outil leur permettant de progresser, édité chez Hatier<sup>22</sup>. Les principes pédagogiques de l'ouvrage reposent sur les recherches les plus récentes en psychologie du développement de l'enfant et en sciences de l'éducation et permettent à l'élève. Mon remplacement fut néanmoins trop court pour pouvoir prétendre à de réelles transformations.
- ✓ Parfois, les élèves ont été particulièrement prolixes : la quantité d'informations récoltée est alors devenue contre-productive et semble avoir perdu les élèves dans une surcharge cognitive qu'il a convenu de réguler.
- ✓ L'animateur doit se former et gérer ses frustrations. La tentation d'intervenir sur le contenu, la volonté « d'avancer » avec un accès plus direct au savoir, la concentration requise pour relancer, réguler... demande d'acquérir ou de développer des techniques d'intervention telles que le résumé-synthèse, le questionnement, le renvoi, la reformulation, voire l'interprétation. C'est ainsi qu'il arrivera à créer la dynamique de production, à faciliter la participation et à réguler les blocages, conflits ou autres phénomènes de groupe qui peuvent empêcher celui-ci de progresser.
- ✓ Enfin, elle est coûteuse en temps. Néanmoins, dans une démarche constructiviste, elle n'est pas beaucoup plus longue que la constitution de listes à partir desquelles les élèves doivent produire une synthèse. C'est la démarche attendue dans les programmes 2002 (en histoire par exemple) qui, dans ma pratique, posait de réelles difficultés pour certains élèves.

Pour aller plus loin, quand la map semble abordable, je propose à mes élèves de rédiger eux-mêmes leur trace définitive. Les exigences sont différentes selon les niveaux des élèves. Voici quelques variables :

---

<sup>21</sup> Lire à ce sujet l'article rédigé par HEEMS, Patrice. « Est-ce que le canard est un oiseau ? » in Classer, Revue de didactique et de pédagogie du français. Recherches, 2005.

<sup>22</sup> S. Cèbe, J.L. Paour, R. Goigoux - Catégo, Phono (deux recueils et un imagier autour de la phonologie et d'activités de catégorisation), Hatier, 2004

- Maps à différents niveaux hiérarchiques (allégeant ou non le nombre d'informations),
- Maps avec ou sans connecteurs logiques,
- Rédiger la trace sans la map sous les yeux, en s'aidant de la mémoire. Les élèves peuvent la regarder un certain nombre de fois pour s'aider (variable selon le niveau).

Sans que je l'anticipe, des élèves ont utilisé la démarche pour apprendre leur leçon. Ils la reconstituent à partir du thème central. Ils développent donc des **connaissances métacognitives** permettant de comprendre qu'apprendre requiert des méthodes précises, et voient leurs performances scolaires évoluer vers de meilleurs résultats. Pour progresser, la technique ne vaut que si elle est entraînée régulièrement. C'est la pratique régulière des mises en commun et des traces écrites par ce biais qui conditionne de réels progrès.

D'autres techniques d'animation existent et complètent celles-ci. A ce sujet, on peut consulter avec intérêt le travail réalisé par Ph. Dessus, sur le site de l'IUFM Grenoble. Il expose une classification en fonction des buts recherchés par l'animateur (analyser, apprendre, convaincre, décider, échanger, informer, produire)<sup>23</sup>.

Cependant, il convient de ne pas oublier qu'une technique doit rester au service d'un projet. Celui que nous construisons avec les élèves, de la mise en commun à la trace écrite, évolue au fur et à mesure de la séquence, à plusieurs points de vue. D'abord sur la forme, la maîtrise de la langue orale et écrite sollicite les compétences et engage des apprentissages. Ensuite sur le fond, un processus de généralisation consiste à passer de situations vécues dans leur singularité en vue d'être généralisées, et précède l'émergence du concept. Toutes les techniques d'animation ne garantissent pas que les élèves apprennent. Ph. Meirieu nous propose donc un cadre qui pourrait valider les moyens que nous mettons en œuvre dans les travaux collectifs : le « *groupe apprentissage* ». En substance, voici comment nous pourrions le définir dans notre démarche : le principe même de la technique, de l'organisation utilisée, doit garantir que **chaque participant puisse confronter différents exemples et accéder à la reconnaissance des attributs communs**. La maîtrise des contenus, la différenciation et la technique d'animation utilisée par le maître, autrement dit la didactique et la pédagogie, deviennent alors intimement liées, l'une étant au service de l'autre et réciproquement.

---

<sup>23</sup> Annexe 5 et Sitographie : <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/techgroupe.html>

# CONCLUSION

---

L'émergence, l'acquisition et la pérennisation des compétences scolaires nécessitent de solides assises didactiques et pédagogiques. La formation des professeurs des écoles telle qu'elle existe aujourd'hui me paraît particulièrement riche en matière didactique, centrée sur les apprentissages disciplinaires. Les étudiants que j'ai pu recevoir en tant que maître d'accueil, les jeunes collègues avec qui j'échange, semblent outillés en matière d'analyse d'erreurs, de transposition didactique, et capables d'anticiper et d'analyser les obstacles que rencontrent les élèves. Par contre, ils reconnaissent souvent des lacunes en ce qui concerne la conduite de classe et son organisation. De nombreuses causes, ne permettant pas la remise en question et l'espoir d'une évolution, peuvent être recensées au terme de ces discussions : traits de personnalité, sexe et carrure, en ce qui concerne l'enseignant - milieu social, enfants difficiles, ou encore effectif et âge, en ce qui concerne les élèves. L'incidence de certains facteurs est probable, mais la formation professionnelle ne peut se contenter de ces états de fait. Il faut travailler sur les facteurs externes, ceux sur lesquels l'enseignant peut avoir du contrôle.

Je propose dans ce mémoire une démarche qui concerne des étapes dans la "vie d'une séquence" particulièrement difficiles à mener : la mise en commun et son passage à la trace écrite. Ce lien entre ces deux étapes n'est pas systématique, nous l'avons vu. Mais dans le cadre d'un savoir construit par les élèves, il fait partie de pratiques courantes de la classe, qui sont d'ailleurs largement utilisées dans les guides du maître et rarement explicitées. La « *logique productive* », qui use de la rhétorique et parfois de la manipulation, en utilisant les élèves naturellement moteurs, est un simulacre de construction du savoir. Seule une partie du groupe a été actrice de cette construction et a développé les compétences attendues à l'oral dans les programmes scolaires. A l'opposé, lorsque le groupe se retourne vers lui-même et se donne son propre bien être comme objectif, il bascule dans une dérive « *fusionnelle* » autrement problématique, coûteuse en temps et pas toujours profitable au contenu qui se retrouve étioilé, victime de l'affect des participants. Ph. Meirieu (1984), à l'origine de cette analyse, amène une proposition d'équilibre pour éviter ces dérives en instaurant un mode de fonctionnement groupal régulé par une tâche. L'enseignant doit éviter la division du travail selon les compétences préexistantes : le « *groupe d'apprentissage* ». Différentes techniques, et nous en avons développées deux, constituent des outils qu'il faut savoir adapter au contenu, aux capacités des élèves, aux moyens disponibles. Elles doivent faire l'objet d'une réflexion avant d'être utilisées, en passant notamment par le filtre de la question suivante : La technique permet-elle à tous les élèves d'être en situation d'apprentissage ? Développe t-il des compétences attendues et définies par les programmes ? Dans ces conditions, nous avons remarqué de réels apprentissages chez tous les élèves lors des évaluations, mais

aussi dans leur participation effective en classe, leur capacité à comparer, mettre en conflit et analyser des propositions.

On peut considérer que les techniques d'animation de groupe que nous avons présenté relèvent des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). Associées à l'outil informatique et à ses périphériques, elles n'en sont que plus efficaces. Elles permettent, dans le cadre d'un débat, de créer une dynamique et de désinhiber les participants. Le rôle du maître consiste alors à garantir les règles du jeu, mais aussi à faire évoluer le contenu. C'est là qu'il se différencie d'un animateur en ressources humaines, qui lui peut en rester au stade du consensus voire passer par le compromis pour résoudre un conflit. Le compromis n'est certes pas fait que d'abandon ou de lâcheté, mais il reste, dans sa meilleure expression, un outil permettant d'éviter le conflit. Le consensus, lui, nous porte beaucoup plus loin. Il procède d'une véritable rencontre sur le plan de la pensée, pour un dénouement gagnant-gagnant. L'enseignant, lui, doit aboutir à une connaissance et ne peut se satisfaire d'un « arrangement » entre les participants. La connaissance en resterait alors à un stade provisoire. L'enseignant provoquera des rencontres, problèmes ou documents, qui créeront le doute, briseront les certitudes et amèneront les élèves vers un savoir enfin "institutionnalisable" : la trace devient définitive.

Certaines mises en commun n'ont pas pour objet la découverte d'un concept mais la création. C'est le cas, par exemple, d'une production d'écrit collective. L'utilisation des techniques d'animation est toujours valable mais le maître peut s'essayer aussi à la création. C'est ainsi que j'ai mis en place, avec mes élèves, les GIPE<sup>24</sup> (Groupes Interactifs de Production d'Écrits), qui permettent à un groupe classe ou à un petit groupe la création de texte. Les compétences de chacun sont mobilisées et nécessaires à l'aboutissement du projet d'écriture. Le maître est au bout d'une chaîne pour valider un écrit social, filtré a posteriori par des groupes ou des élèves spécialisés. On pourrait donc distinguer les "traces créatives" des "traces savoirs". Lorsqu'on crée, on recherche l'expression d'un sentiment, d'une émotion, d'une pensée, d'un point de vue... Lorsque cette expression est collective, le compromis, ou mieux le consensus, devient nécessaire et finalise le projet. La tâche de l'enseignant est plus complexe : les frustrations, le sentiment d'injustice, l'affect et les tensions entre élèves doivent être gérés. Autant d'occasions pour les apprentissages, par exemple, en instruction civique et morale, concernant le travail sur les adages juridiques tel que 'on ne peut être juge et partie', ou en français, à propos de l'utilisation d'un « *vocabulaire adapté [qui] utilise à bon escient des termes afférents aux actions, sensations et jugements* »<sup>25</sup>. Néanmoins, ces séances complètent les autres et enrichissent les

---

<sup>24</sup> Annexe 6

<sup>25</sup> BO n°3 du 19 Juin 2008, les nouveaux programmes

compétences de chacun. Le maître répond alors aux exigences des programmes en travaillant simultanément sur les trois champs de compétences : savoirs, attitudes, capacités.

On retrouve également dans nos instructions officielles le principe d'une « *continuité nécessaire entre l'école maternelle et l'école élémentaire* ». Les traces y sont déjà évoquées et les mises en commun sont nombreuses dans les pratiques. Les techniques sont évidemment à adapter. J'ai demandé à une collègue E.M .F. en moyenne section, de bien vouloir mettre en place quelques mind-mapping dans sa classe. Elle a donc plastifié des photos prises à partir de différentes productions, en mathématiques<sup>26</sup>. Sans même donner de consignes, selon elle, les enfants regroupent, ordonnent les traces de leurs expériences. Le temps entre la situation de départ et la mise en commun doit être court et nécessite une organisation pour produire rapidement le matériel. Des affiches sont ensuite réalisées en collant (colle repositionnable), puis elles sont complétées ou modifiées au cours de la séquence. La collègue semble satisfaite de la technique pour sa classe et souhaite pérenniser et diversifier ce type d'approche. Des passerelles sont donc envisageables.

Qu'en est-il de ces temps d'apprentissage dans le secondaire ? A en lire les articles des collègues dans la revue Traces (2004), la personnalité des adolescents, l'angoisse des programmes qu'il faut boucler, les séances minutées (55 minutes), les représentations d'élèves... de nombreuses contraintes et difficultés apparaissent. Lors de ses inspections, Michelle Calonne (IEN lettres) a « *coutume de voir la trace écrite être rédigée en fin de cours* ». J'ai le sentiment, en lisant son récit de séance, que nous sommes au supermarché : l'écrit est l'objet de consommation que l'élève est venu chercher, la mise en commun est le moyen de paiement : "Vous me dites ce que vous avez retenu, et vous aurez ce qu'il faut apprendre" semble faire partie du contrat. Et là, rien... Puis des hésitations, des approximations... L'enseignant est déçu. Une angoisse m'envahit en tant que lecteur, celui d'un enseignement sans apprentissage.

J.Houssaye<sup>27</sup> nous rappelle que la situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves : deux se constituent comme sujets, tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou à défaut, se mettre à faire le fou. Le processus enseigner, caractérisé par une relation privilégiée entre le savoir et l'enseignant, exclut l'élève et lui attribue la place du mort ou du fou. Les deux autres processus, former et apprendre, trouvent

---

<sup>26</sup> CD-ROM Hatier, jeux de liste 1- objectif de la séance : mettre en relation les objets et leurs désignations ou les représenter soi-même (Elaborer une liste, contrôler qu'aucun objet n'a été oublié ; utiliser une liste : énumérer les objets représentés)

<sup>27</sup> Houssaye, Jean(dir.). La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. ESF, 1993. pp. 13-24

également leurs limites puisque selon l'auteur, il ne peut y avoir que deux sujets en relation à la fois. On serait alors tenté de résoudre la situation par un jeu de jonglage entre les processus, mais le risque est d'accumuler les inconvénients de chacun d'entre eux. Le pédagogue doit plutôt devenir un équilibriste, sans nier la place du mort. Apprendre à connaître et à reconnaître ses pratiques et admettre comme l'avait fait J.Jaurès, que l' « *On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est.* » semble être un préalable à l'analyse. Cet équilibre, fragile et provisoire, passe donc par la connaissance de sa propre identité professionnelle, de ce que l'on pourrait appeler la personnalité pédagogique. Les formateurs peuvent-ils être des guides, des personnes ressources pour aider leurs collègues à faire ce travail introspectif nécessaire ? C'est là un vrai challenge...

**Annexe 1** : Dictée à l'adulte en fin de cycle natation (test pechomaro, avant dernière séance). CM2,  
Mons-en-Baroeul.

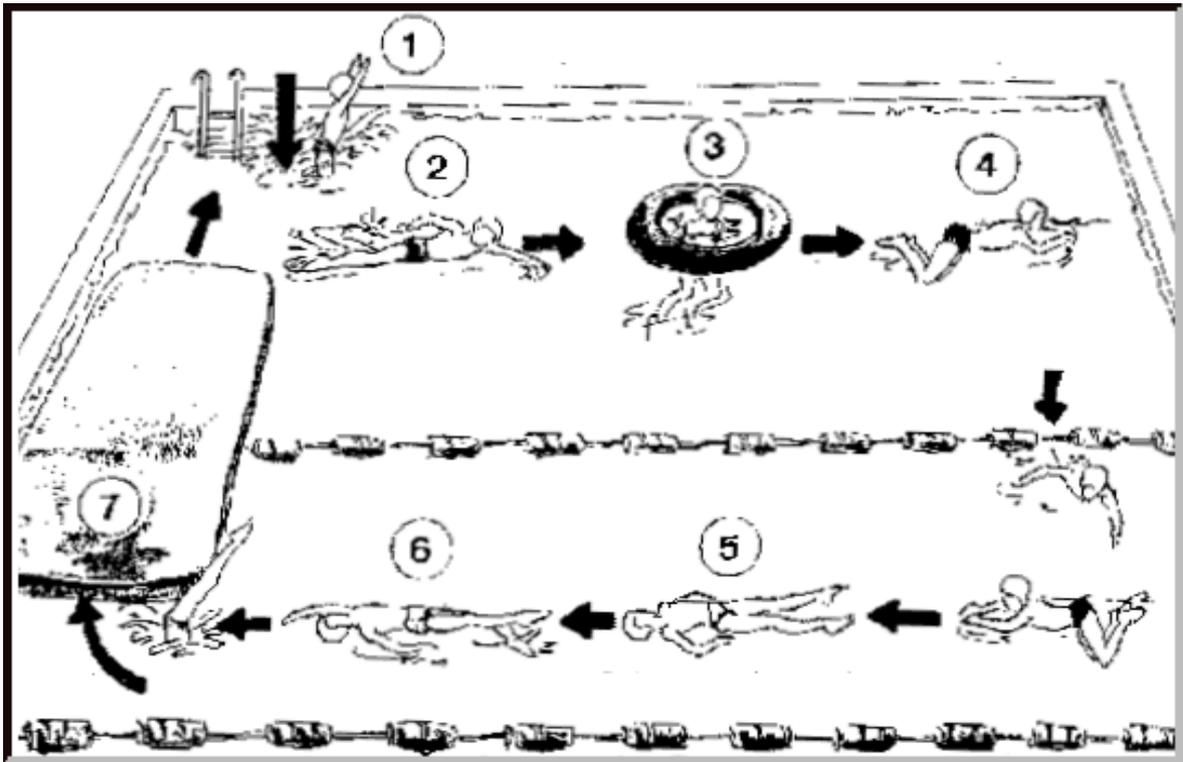


Figure 1: schéma présenté aux élèves

Il était une fois, un homme qui était dans un avion au-dessus de la mer. Le commandant disait au pilote que l'avion allait exploser. Il ouvrit la porte de l'avion et sauta hors de l'avion. Il nagea vite pour ne pas être dans le secteur où l'avion explosera. Il y avait une sorte de grande passerelle en pleine mer; il nagea jusqu'à elle et se mit en dessous pour ne pas être blessé. Puis il nagea normalement parmi les débris de l'avion. Il passa en-dessous d'une barre de fer. Il continua et vit un avion. Il se mit sur le dos pour se montrer car il avait un slip fluorescent. L'avion ne le vit pas donc il continua à nager sur le dos jusqu'à une carcasse de bateau qui flottait. Il passa en dessous et nagea jusqu'à un bateau en bon état. Il repartit vers son pays avec...

**Annexe 2 :** Séance de 25 minutes (dans un CE2/CM1) en groupe classe complet, sciences, représentations concernant les phasmes, insectes dont nous ferons l'élevage.



Figure 3: Les représentations et questionnement peuvent être nombreux.

**Annexe 3 :** Les étapes de construction de la trace en mind-mapping. CE2/CM1, Douai.

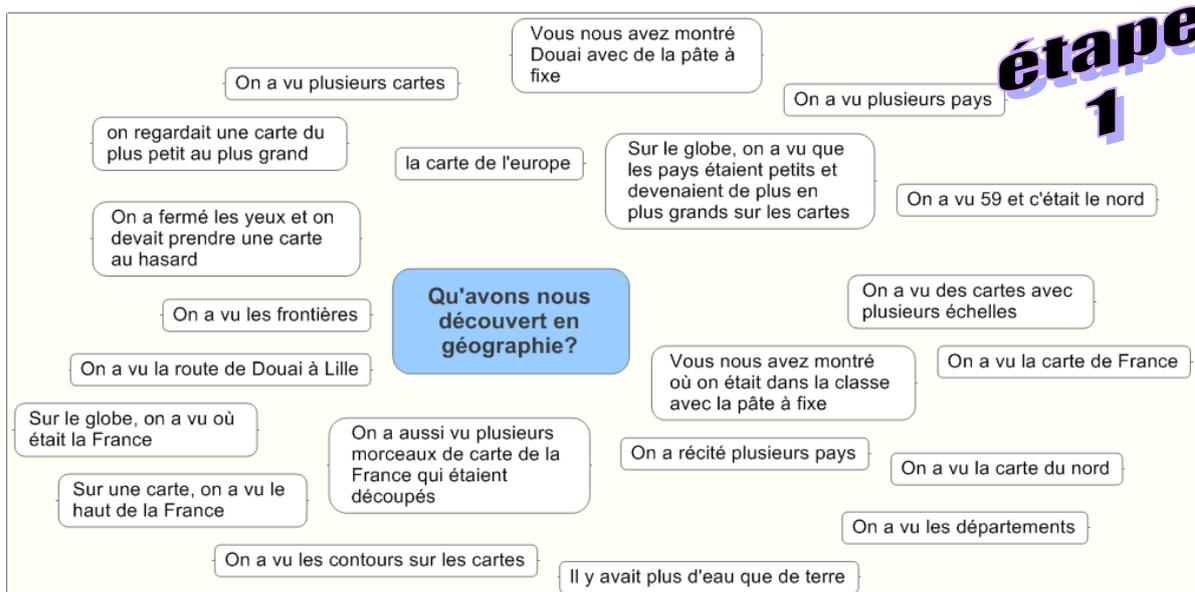


Figure 4: Brainstorming (map 1, fin de la séance 1)

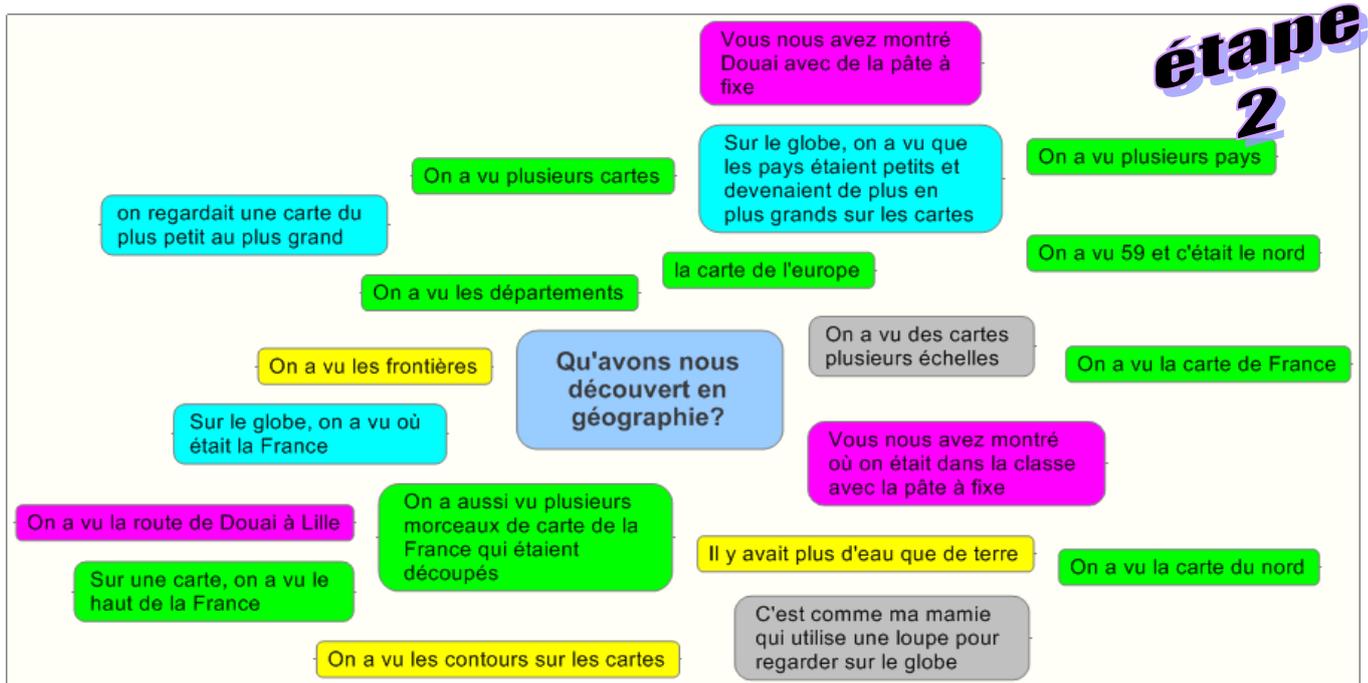


Figure 5: Les élèves créent des catégories, argumentent les connexions (map 2, séance 2 consacrée aux regroupements peu de temps après la séance 1)

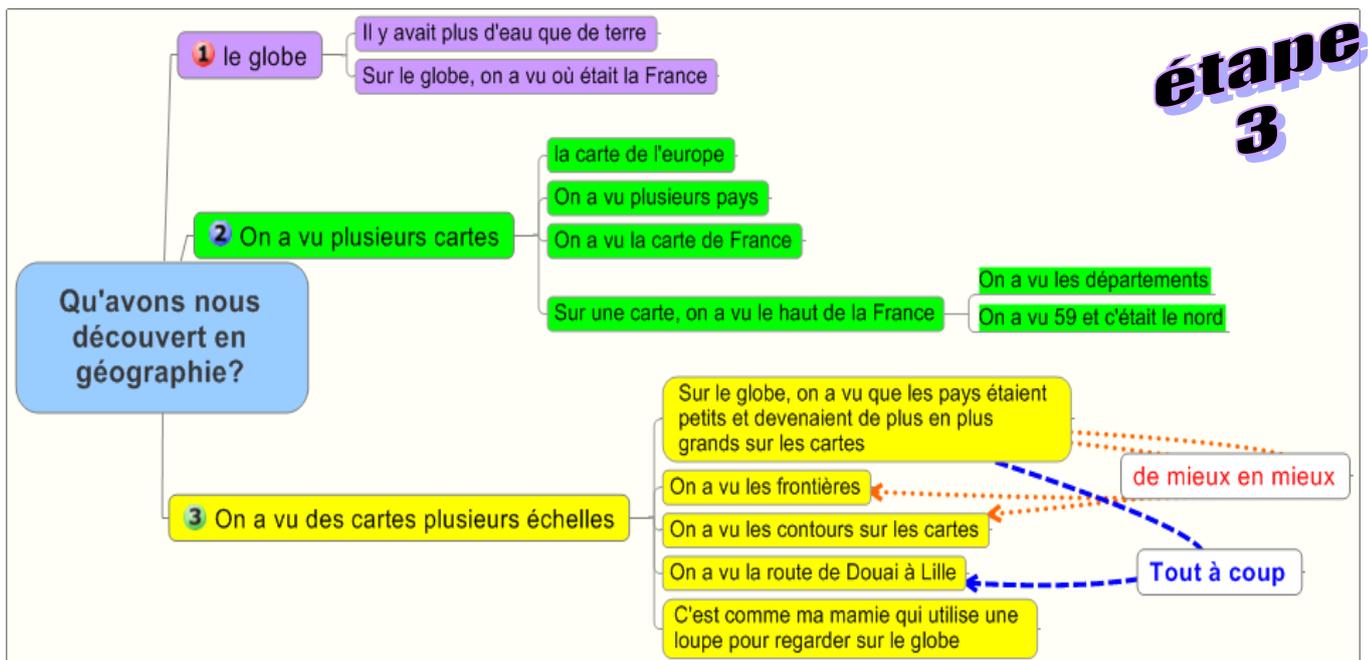


Figure 6: Les connexions deviennent concrètes, le choix de l'ordre des items est établi à chaque niveau hiérarchique. (Map 3, début de la séance 3)

NB : Nous commençons par les plus petits niveaux hiérarchiques. Les relations utiles à la compréhension et à la phase d'écriture sont notées. Cette trace évoluera encore avant la trace définitive, au fur et à mesure de la séquence.

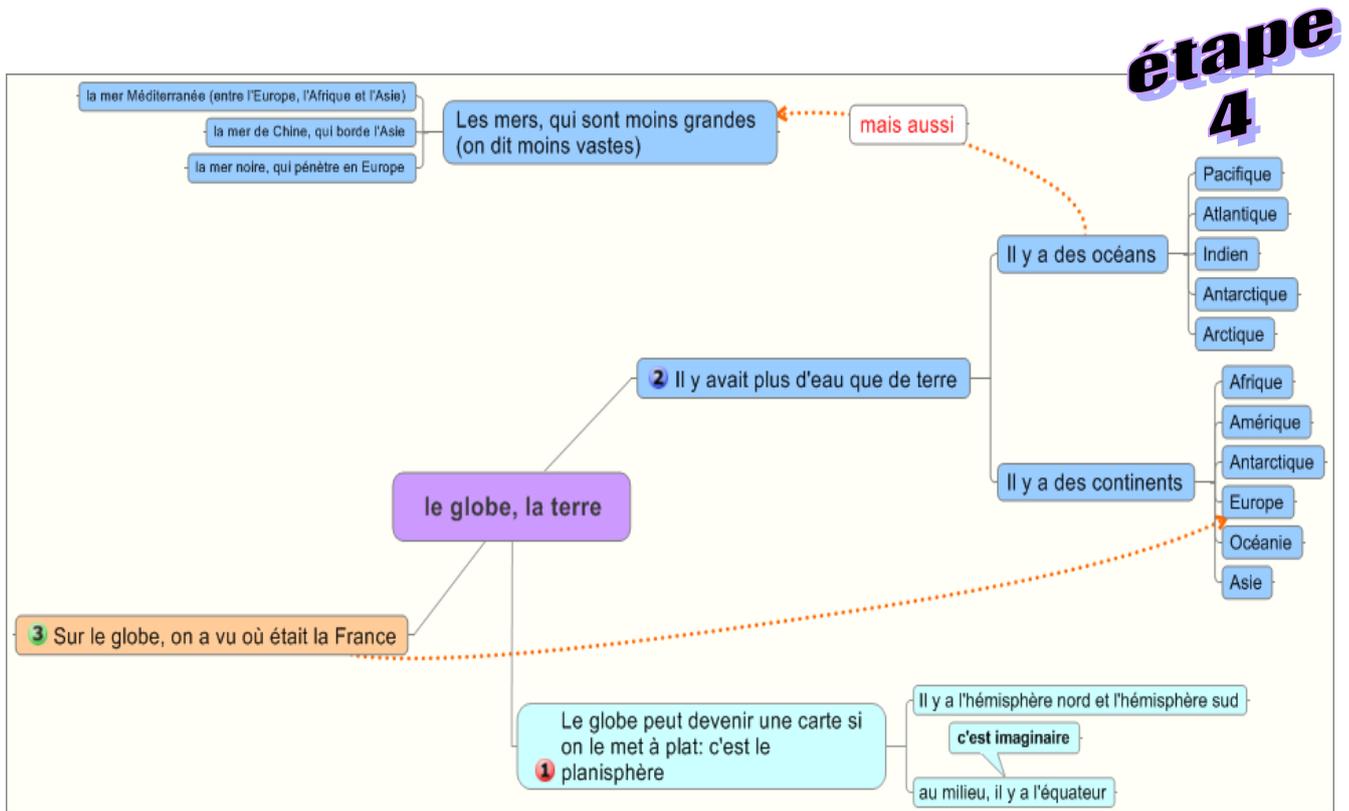


Figure 7: La map précédente a été divisée en trois car elle devenait trop importante. (map 4, finale, construite durant l'ensemble de la séquence et prête à être institutionnalisée sous forme de trace définitive). Elle est destinée dans ma classe aux élèves de CM1.

On peut alors différencier les traces en allégeant les contenus (voir map ci-dessous), répartir la rédaction dans différents groupes en donnant des rôles à chacun... Le collègue peut reprendre l'année suivante la map là où elle en était et la faire évoluer. C'est aussi un avantage de l'outil. On crée ainsi des apprentissages dits spirales : On apprend par " approximations successives ", " en partant des acquis et en élargissant progressivement le champ de compréhension " .

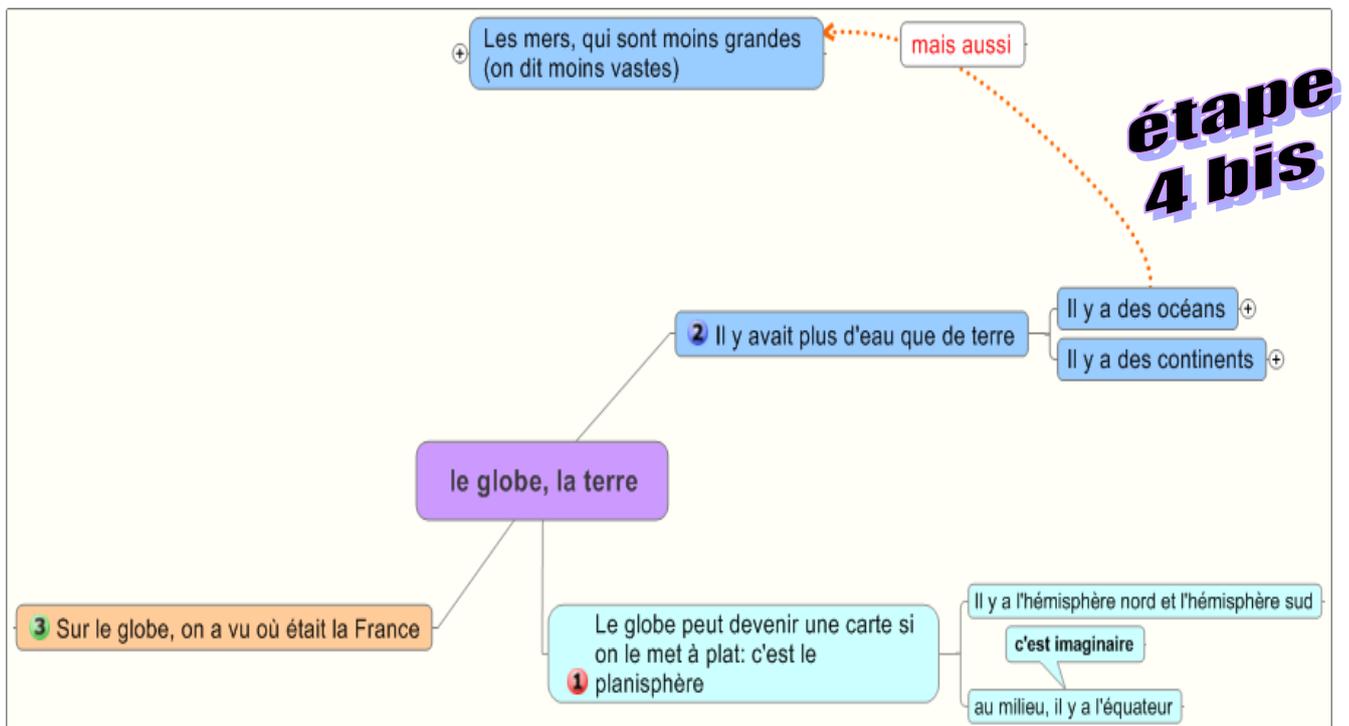


Figure 8: Map identique à la map 4, en éliminant un niveau hiérarchique (map 4 bis). Elle sera destinée, dans ma classe, aux élèves de CE2.

## étape 5

### Le globe, la terre

Le globe peut devenir une carte si on le met à plat : c'est le planisphère. Il y a l'hémisphère nord et l'hémisphère sud, et au milieu l'équateur qui les sépare. Il y a plus d'eau que de terre. Sur la carte, on a eux les océans (Pacifique, Atlantique, Indien, Arctique, Antarctique) et les continents (Afrique, Amérique, Antarctique, Europe, Océanie, Asie). Les mers sont moins vastes que les océans. Les plus connues sont la Méditerranée, la mer de Chine et la mer Noire qui rentre dans l'Europe. La France est en Europe, dans l'hémisphère nord.

Figure 9: Trace d'Adrien (CM1) au brouillon (premier jet)

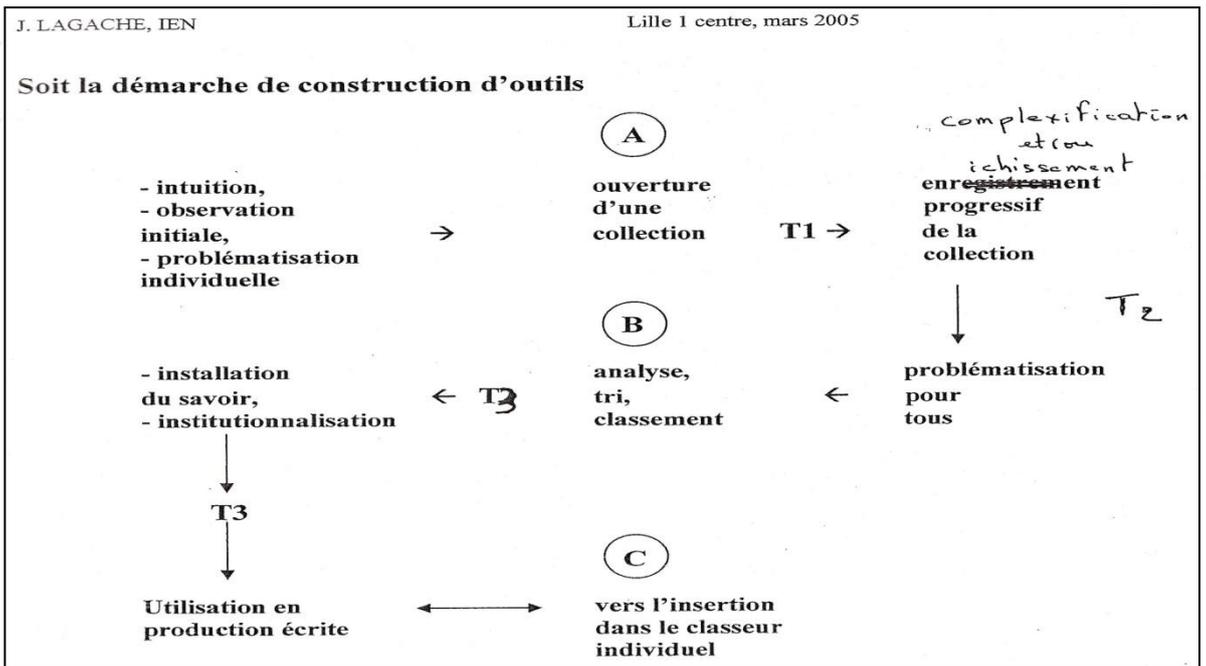
## étape 5 bis

### Le globe la terre :

Le globe peut devenir une carte, si on le met à plat. c'est le planisphère. Il y a l'hémisphère nord et l'hémisphère sud. Au milieu, il y a l'équateur. Il y a plus d'eau, avec les océans et les mers, que de terre. La France est en Europe.

Figure 10: Trace de Miguel (CE2)

**Annexe 4 :** La démarche de construction d'outils, du collectif à l'individuel (J.Lagache)



**Du collectif vers l'individuel**

<b>T1</b>	<b>tableau problème</b>	→	<b>classe</b>
<b>T2</b>	<b>tableau analogique</b>	→	<b>classe / élève</b>
<b>T3</b>	<b>tableau synthèse</b>	→	<b>vers l'outil individuel</b>

**Annexe 5 :** Les buts, et caractéristiques des techniques de travail en groupe présentées – extrait (Ph.Dessus)

But	Technique	Durée	Nb de participants
Analyser	Expression graphique	30 min	< 30
	La parole est d'or	1 h	< 20
	Petite annonce	1 h	< 30
Apprendre	Technique du risque	> 1 h	Indiff.
	Etude de cas	1 h	Indiff.
	Argumentation	30 min	Indiff.
Convaincre	Exposé	< 1h	Indiff.
	Panel	> 1 h	Indiff.
	Pour et contre	1 h	> 15
Décider	Symposium	>= 1 h	Indiff.
	Aquarium	1 h	Indiff.
	Brainstorming	>= 1 h	> 6
...	Composition de menu	1 h	< 15
	Délégués	1 h	> 15
	Etude de cas	1 h	Indiff.
...	Méthode des cartes	30 min	< 30
	Phillips 6.6	1 h	Indiff.

... la suite, les explications sur le site de l'auteur

**Annexe 6 :** Les GIPE (Groupes Interactifs de Productions d'Écrits), s'appuient sur les propositions de J.Lagache sur le savoir écrire.

	<b>TEMPS 1</b>	<b>TEMPS 2</b>	<b>TEMPS 3</b>
<b>Groupe 1</b>	<p><b>Création d'un premier jet*</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- situation de communication: contexte, enjeux, émetteur, destinataire</li> <li>- genre du texte</li> <li>- structure du texte</li> </ul> <p><i>*Une phase orale est nécessaire à la planification</i></p>	<p><b>Phase d'observation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- repérage des réussites et des difficultés</li> </ul>	<p><b>Construction d'outils</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un élève du groupe 1 est associé à un élève du groupe 2 pour la construction d'outils personnels à valider (compléter des collections, créer une map)</li> </ul>
<b>Groupe 2</b>	<p><b>Travail autonome (systématisation, entraînement et mémorisation)</b></p>	<p><b>Révision 1 : progression interphrastique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réseau anaphorique (substituts, pronoms...)</li> <li>- Progression thématique</li> <li>- Connecteurs</li> <li>- Réseau verbal</li> <li>- Réseau lexical</li> </ul>	<p><b>Construction d'outils</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un élève du groupe 1 est associé à un élève du groupe 2 pour la construction d'outils personnels à valider (compléter des collections, créer une map)</li> </ul>
<b>Groupe 3</b>	<p><b>Travail autonome (systématisation, entraînement et mémorisation)</b></p>		<p><b>Révision 2 : gestion phrastique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La phrase (syntaxe, type et forme)</li> <li>- Modulateurs de temps (adverbes par exemple)</li> <li>- Orthographe (accords, lexique, marques de ponctuation, erreurs de sons...)</li> <li>- lisibilité</li> </ul>

Le maître renvoie au groupe, en bout de chaîne, une correction codifiée à finaliser individuellement grâce aux différents outils de la classe ou de l'élève (voir ci-dessous).

Symboles	Signification		Exemples	Aides
	Orthographe lexicale		J'aime fabriquer des porte- <u>(clés)</u> ==> clés	Liste de mots/dictionnaire/ordinateur
R	Répétitions	R	(J'aime les enfants mais j'aime aussi les personnes âgées. ) ==> J'aime les enfants mais j'apprécie aussi les personnes âgées.	Dictionnaire des synonymes ou fiche "éviter la répétition"
	Homonymes grammaticaux		(Elle part a la piscine.) / Elle part à la piscine.	Phrases modèles ou fiches "homophones"
M	Majuscules	M	(Dépêche-toi nous partons.) / Dépêche toi! Nous partons.	Fiche "la phrase"
	Accords		(Les fleur fleurisse.) / Les fleurs fleurissent.	Fiche "singulier/pluriel"
	Segmenter		(Ils sen vont.) / Ils s'en vont.	Fiche orthographe
=	er/é./ai...		(Mon père aime raconté des histoires.) / Mon père aime raconter des histoires.	Phrases modèles ou fiche "imparfait, participe passé ou infinitif"
P	Ponctuation	P	(Julien s'exclame : j'ai trouvé!) / Julien s'exclame : "J'ai trouvé!"	Relis à voix haute en écoutant les pauses ou utilise la fiche "ponctuation"
^	Insertion (il manque un/des mots)		(Il n'était pas là je suis partie.) / Il n'était pas là alors je suis partie.	Relis-toi ou aide-toi de la fiche "connecteurs logiques"
	Incompréhension (il faut reformuler)		(Mes couleurs préférées c'est le bleu et le noir.) ==> Mes couleurs préférées sont le bleu et le noir.	Relis-toi ou demande à un camarade, au maître de t'aider.
C	conjugaison	C	(Plus tard, je serais maîtresse.) ==> Plus tard, je serai maîtresse.	Bescherelle ou fiche "conjugaison"